

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?.

Nora Gluz y María Eugenia Grandoli.

Cita:

Nora Gluz y María Eugenia Grandoli (2009). *Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?.* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2038>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?*

Nora Gluz / UNGS / ngluz@ungs.edu.ar

María Eugenia Grandoli / UNGS / eugenia_grandoli@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una investigación en curso sobre admisión a la universidad y selectividad social.

Tradicionalmente la universidad había estado reservada a una élite. De allí que frente a la paulatina masificación del nivel, incorporó diferentes mecanismos de control del acceso, tales como cupos y exámenes de ingreso (García Guadilla, 1991 en Chiroleu, 1998). Con la democratización del país, la erradicación de dichos mecanismos representó un logro en la lucha por la ampliación del acceso. Sin embargo, el elevado desgranamiento sufrido principalmente por los sectores más vulnerables, da cuenta de los límites en la democratización efectiva de las universidades.

La investigación que presentamos se propone analizar los procesos de democratización-selectividad social que atraviesan la política de admisión al nivel superior, a través del estudio del caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La selección del mismo se fundamenta en que se trata de una universidad que ha construido mecanismos de admisión sustentados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar. El carácter

innovador de la política de admisión de la UNGS se vincula con la construcción de un mecanismo alternativo tanto al tradicional y selectivo examen de ingreso de modelos elitistas, como al ingreso directo y sus consecuentes mecanismos implícitos de selectividad social a través del desgranamiento en los primeros años.

La admisión a la UNGS se desarrolla a través de un “Curso de Aprestamiento Universitario” (CAU)¹ el cual se propone la enseñanza de ciertas habilidades que le permitan al estudiante una inserción satisfactoria a la universidad.

Puesto que esta política institucional no elimina la condición de selectividad en el ingreso, la pregunta que orienta esta investigación es en qué medida subsiste, se redefine y en qué sentidos, o por el contrario desaparece la selectividad social que caracterizó tradicionalmente el acceso y permanencia en el nivel superior. Más específicamente se propone analizar cuáles son los condicionantes, propios de la organización y estructuración de la oferta académica, de la permanencia o el abandono de los estudios superiores. Nos interesa centralmente la relación entre el cambio en el perfil académico de los nuevos públicos escolares y las demandas académicas y organizacionales de la institución universitaria.

Capital cultural y modelo organizacional: las dos caras del acceso a la universidad

El estudio en curso retoma la línea de investigación que concibe los ritos de pasaje entre niveles del sistema educativo, como uno de los momentos clave para el análisis de los procesos de selectividad social que se ponen en juego en la trayectoria escolar de distintos sectores sociales. Gran parte de la literatura académica sobre la cuestión en el nivel superior focaliza sus análisis en dos ejes: por un lado el perfil del estudiante, fundamentalmente asociado a aspectos socioeconómicos tanto en términos materiales como perfiles culturales y cognitivos, y por otro lado ciertas características institucionales que, no favorecen, e incluso dificultan, la integración de los estudiantes a la universidad. (Ezcurra, 2007; Amago, 2004).

Este posicionamiento implica reconocer el aporte propiamente institucional a la desigualdad educativa, a través del análisis del modo en que la escolarización perpetúa el privilegio social. Desde esta perspectiva, es preciso comprender que los parámetros de excelencia escolar, las pautas de

¹ El CAU tiene cuatro modalidades de cursado, con diferentes requerimientos: Extendido, cuya duración es de 92hs., Semestral, 90hs., Complementario e Intensivo, 60hs. Las materias que lo integran son: Taller de Lectoescritura, Matemática y Taller de Ciencia.

socialización y la lógica organizacional suponen un capital cultural incorporado en los ingresantes que la institución da por supuesto. Estos patrones posicionan diferencialmente a los estudiantes frente a los requerimientos académicos, neutralizando el sentido democratizador del ingreso directo.

Tal como ha mostrado la investigación sobre fracaso escolar y selectividad social en nuestro país, estas cuestiones se evidencian con mayor facilidad durante los hitos de pasaje entre niveles, analizados en general en el paso de la escuela primaria a la escuela media (Braslavsky, 1985; Filmus, 1994) En el caso del nivel superior universitario, los trabajos denominan este proceso como “transición”, definida como un período durante el cual el estudiante sufre procesos de cambio e integración a una nueva dinámica de funcionamiento. Constituye un proceso de integración a un mundo universitario nuevo, tanto en términos académicos – ya que el estudiante debe desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias cognitivas afines a las requeridas por la universidad que se diferencian de las requeridas por el nivel precedente-; como en términos sociales, en tanto que debe desarrollar nuevas pautas de interacción acordes a las esperadas por sus nuevos grupos de pares y docentes (Tinto 1993 en Ezcurra 2007). Para el caso que nos ocupa, el CAU constituiría el período de transición por excelencia, en la media que actúa como bisagra entre el nivel medio y el superior.

Al respecto Ezcurra (2007) sugiere que dentro del concepto de capital cultural podría englobarse lo que Bourdieu ha denominado como ‘técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje’, es decir, ciertas habilidades cognitivas que se ponen en juego a la hora de aprender; habilidades que por lo general no son enseñadas en el ámbito escolar porque se dan por supuestas. Las mismas se construyen tanto a nivel del capital cultural provisto por la familia (en términos de nivel educativo alcanzado por sus miembros y lo que ello supone respecto de la transmisión de información, comportamientos, expectativas, valores, apoyo en el estudio; las que afectan la racionalidad de la elección de universidad y carrera), como a través del capital escolar acumulado (en términos de la trayectoria escolar previa: el circuito escolar de procedencia así como sus características materiales y aprendizajes promovidos; el mantenimiento del ritmo académico en la sucesión de niveles educativos). Ambos factores inciden en la implicación del estudiante, es decir, en la motivación necesaria para la dedicación considerable de tiempo y energía dedicada a la experiencia académica (Tinto 2005 en Ezcurra 2007).

Algunos trabajos reconceptualizan la noción de integración académica en términos de cierto habitus y creencias legítimas que el estudiante debe poner en juego en relación a las expectativas

académicas, manifestadas como un reflejo del habitus organizacional propio de la universidad. Sugieren que las universidades presentan un habitus organizacional que guía las actividades que se desarrollan en su interior al tiempo que –como estructura estructurante- modelan las conductas académicas de los estudiantes. Esta idea de “habitus organizacional” se encuentra en proceso de exploración en el nivel superior, ya que esta noción ha sido empleada originalmente para el nivel medio (Berger, 2004).

Capital cultural y habitus organizacional: algunos indicios para su análisis en el caso del CAU

Para analizar los factores condicionantes de la permanencia y terminalidad en el CAU de los estudiantes, analizaremos en este trabajo dos fuentes de información. Por un lado, encuestas en profundidad aplicadas a ingresantes al CAU semestral 2008 seleccionados según su trayectoria y nivel socioeconómico. Por el otro, una encuesta sobre dificultades académicas aplicadas a una muestra de estudiantes recursantes en el CAU complementario 2008.²

Del análisis preliminar de las encuestas y de las entrevistas en profundidad encontramos que existen al menos dos aspectos centrales ligados al capital cultural del estudiante que obstaculizan la integración académica.

Por un lado la pérdida del ritmo académico. Según las encuestas realizadas, sólo el 35,3% de los estudiantes ingresa a la universidad inmediatamente después de haber concluido los estudios secundarios, mientras que para el 64,7% restante pasaron dos años o más entre la finalización del nivel medio y el ingreso al CAU. De esos estudiantes el 41,8% no realizó en dicho período de tiempo ningún otro estudio, es decir que en su mayoría los estudiantes que ingresan a la UNGS tienen trayectorias educativas que no son lineales y una proporción de ellos hace ya un tiempo que no estudian en el sistema educativo formal. Al respecto Chain Revuelta y Jácome Avila (2007) señalan que períodos prolongados fuera del circuito educativo pueden generar algunas dificultades en la adecuación a las demandas de la vida académica en términos del tiempo estipulado para aprender ciertos contenidos.

² Como parte del diseño cuantitativo de nuestra investigación en curso se consideró una muestra de 85 estudiantes -sobre un universo de 333-, que cursaron el CAU complementario durante el 2do. semestre 2008. Como parte del diseño cualitativo se realizaron 40 entrevistas en profundidad a 5 categorías de estudiantes, tipificados según la trayectoria educativa durante el CAU en el primer semestre de 2008: T1, estudiantes que desgranaron antes del primer parcial; T2, desgranaron después del primer parcial, habiéndolo desaprobado; T3, desgranaron después del primer parcial, habiéndolo aprobado; T4, finalizaron la cursada y no la regularizaron; T5, aprobaron el CAU e ingresaron al PCU.

En ambos casos se incluyó una encuesta para la medición del nivel socioeconómico, de manera de poder realizar un cruce entre los factores condicionantes y el perfil socioeconómico de los estudiantes.

Si bien encontramos estudiantes con pérdida del ritmo académico a lo largo de todas las trayectorias este factor opera fuertemente sobre la permanencia académica en los inicios del ingreso a la universidad, ya que es una característica recurrente de quienes abandonan antes del primer parcial o luego de éste, pero habiendo desaprobado. En la mayoría de los casos las razones principales de la interrupción académica han sido la inserción en el mercado de trabajo y la conformación de una familia.

Una vez que retornan a la universidad señalan que deben recuperar o reaprender conocimientos adquiridos hace tiempo y de los que tienen escaso recuerdo, especialmente cuando se trata de asignaturas que, como matemática, les resulta muy compleja. El caso de matemática resulta paradigmático, ya que en la cohorte 2008, sólo el 33% de los cursantes finalizó de modo regular (algunos de ellos debiendo un examen final). Por eso, centraremos el análisis de las dificultades académicas en esta asignatura.

“Yo hace bastante que termine el colegio, como 10 años. Entonces era refrescar todo y tener que dedicarle más tiempo para refrescar todo. Porque mucho no me acordaba y tuve que dejar.” (T2, NSE Bajo)

Un segundo aspecto que obstaculiza la integración académica refiere a las representaciones sobre lo aprendido en la trayectoria escolar previa. Desde la perspectiva teórica de Bourdieu la experiencia de los estudiantes durante la escuela primaria y secundaria contribuiría a la acumulación de capital cultural, dando lugar al background necesario para el tránsito por la universidad. Según expresan las entrevistas, los estudiantes perciben una distancia muy grande entre lo aprendido en la escuela media y lo que se enseña en el CAU, lo que podría interpretarse como una ausencia del background que exige la universidad. Estas brechas se expresan de modo más sintomático en el caso de matemática:

“La cursada fue difícil porque la base del colegio no era la misma de la de acá. Matemática por ejemplo en el colegio era fácil. Acá es demasiado y es re-difícil.” (T4, NSE Bajo)

Aquí se evidencia una triple problemática. Por un lado la distancia entre el capital cultural que se propone inculcar la escuela respecto del capital cultural familiar, por otro; la diferencia entre la lógica académica de las instituciones de educación media y las instituciones universitarias; por último, la probable ampliación de esta brecha en el caso de los sectores más vulnerables producto

de la fragmentación del sistema educativo que deteriora la calidad educativa que reciben los sectores más pobres y que afecta la adquisición de saberes y habilidades que les requerirá la universidad- (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Una tercera dimensión de análisis se centra en la dinámica de la clase y su capacidad de propiciar el involucramiento estudiantil. Para muchos estudiantes la clase es la única experiencia educativa que les permite el contacto con sus pares (Tinto, 2004), especialmente para aquellos estudiantes que trabajan y no disponen del tiempo necesario para encuentros extra-áulicos. Al respecto, cuando se les preguntó a los estudiantes encuestados si estudiaban con sus compañeros en contextos extra-áulicos, la mayoría de los estudiantes (70%) respondió que “nunca” o “con poca frecuencia”. Pareciera ser que la brevedad del curso, sumado a la intensidad de su cursada no les permite formar lazos que excedan los límites del aula. Sin embargo, se observa un trabajo sostenido en el interior para fortalecer la dinámica de involucramiento social, ya que el 62% de los entrevistados afirmó trabajar con sus compañeros durante la clase, “frecuentemente” o “muy frecuentemente”. Así, la clase, funciona como una especie de reducto académico y social que le permite compartir con sus pares la experiencia de aprendizaje y de este modo involucrarse en su propio aprendizaje, así como en la inversión de tiempo y energía necesarios para aprender. Varios trabajos sobre educación superior han demostrado la importancia que adquiere la dinámica de la clase en la retención de los estudiantes (Braxton, J; Hirschy, A. y McClendon, S., 2004)

Sin embargo, esta dinámica parece no ser suficiente para lograr el involucramiento: de las encuestas realizadas se observa que el 27% de los estudiantes no se anima a preguntar en clase aquello que no entiende al tiempo que más de la mitad de los estudiantes (53%) manifiesta que en el CAU se pasa tan rápido de un tema a otro que resulta difícil poder seguir el ritmo de las clases. Del mismo modo, algunos entrevistados sostienen que el acelerado ritmo que opera en la dinámica de las clases, particularmente de matemática, no les permite internalizar acabadamente lo que se enseña porque no encuentran suficiente tiempo para la ejercitación en dicho espacio, ni tampoco para evacuar todas las dudas:

“Yo creo que el CAU semestral en matemática va todo muy rápido. Y en lecto van más lento, se tomaban más el tiempo para analizar textos, iba todo más lento. En cambio, con matemática dan muchos temas y van muy rápido y la profesora no puede detenerse en cada uno. Y por ejemplo, algunos trabajos que estaban en el librito lo pasábamos de largo. No terminamos de hacer todo. Lo daban de tarea, pero no los veíamos en la clase.” (T1, NSE Bajo)

Se observa que con excepción de quienes provienen de la escuela técnica, el repaso de los temas y la ejercitación fuera del aula resulta indispensable para poder adecuarse al acelerado ritmo de las clases de matemática -en especial para quienes han sufrido una pérdida del ritmo académico-, lo cual se presenta como una dificultad para los estudiantes que trabajan muchas horas, y para quienes adicionalmente tienen familia a cargo.

De las encuestas realizadas que el tiempo constituye un factor vital relacionado con el ritmo de la cursada: el 28% de los estudiantes está insatisfecho con el tiempo dedicado por los docentes para esclarecer las dudas suscitadas a lo largo de la cursada y el 35% está insatisfecho con el tiempo que dedican los docentes a reiterar las explicaciones cuando alguien no entiende. Asimismo, el 40% de los estudiantes declara estar insatisfecho con el tiempo dedicado al desarrollo exhaustivo de cada uno de los temas trabajados en las clases.

Tanto el acelerado ritmo de las clases como la percepción de que los docentes no atienden las necesidades de todos los estudiantes son aspectos que aparecen en mayor medida entre los estudiantes de nivel socio-económico más bajo. Esta dificultad para adecuarse al ritmo de las clases está ligada al capital cultural de los estudiantes por lo que los tiempos académicos de la universidad podrían actuar como un condicionante de la permanencia en la universidad, selectivo socialmente.

El habitus académico de la universidad se expresa también en el modo en que los docentes interactúan con estudiantes que tienen diferentes niveles de capital cultural (Berger, op. cit.). Según los entrevistados, algunos docentes de matemática dan por sentado que todos poseen el mismo nivel de conocimientos, a lo que se suma que depositan un particular interés y atención en aquellos estudiantes que son capaces de seguirles el ritmo en las clases.

“En mi caso 2 o 3 compañeros levantaban la mano y no daban chances para que otro tenga la posibilidad de decir algo. Esos eran los más bochos del curso y nosotros que no entendíamos estábamos pintados.” (T4, NSE Bajo)

Existe una tendencia a que los docentes se vinculen más con aquellos estudiantes que se muestran más activos, siguen mejor el ritmo de las clases y conocen los temas que se supone deben de haber adquirido en el nivel medio

Cabría preguntarse si dicho habitus académico privilegia el ingreso de estudiantes con mayor capital cultural, manteniendo de este modo la brecha entre el perfil del estudiante real y el estudiante

deseado o si, por el contrario, la universidad es capaz de crear mecanismos tendientes a neutralizar los procesos de selectividad social en el ingreso.

Bibliografía

- Amago, L. (2004) "Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento", Secretaría Académica; Mimeo/UNGS, Buenos Aires.
- Berger, J. (2004) "Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence" en Braxton, J. (Ed) *Reworking the Student Departure Pzzle*, Vanderbilt University Press, Nashville.
- Braslavsky, C. (1994); *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-Miño y Dávila, Buenos Aires
- Braxton, J; Hirschy, A. y McClendon, S. (2004) *Understanding and Reducing Collage Student Departure*, ASHE-ERIC Higher Education Report.
- Chain Revuelta, R., y Jácome Avila, N. (2007) *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*; Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Chiroleu, A. (1998) "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias" en *Pensamiento Universitario No 7*.
- Ezcurra, A. M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*; UNGS, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1988) "Primer año del colegio secundario y discriminación educativa" en Braslavsky C. y Filmus, D. (Comp.) *Respuestas a la crisis educativa*, Cántaro, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires
- Tinto, V. (2004) "Linking Learning and Leaving. Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure" en Braxton, J. (Ed) *Reworking the Student Departure Pzzle*, Vanderbilt University Press, Nashville.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.